Instituto Superior de Ciências da Educação

ISCED de Luanda

DEPARTAMENTO DE LÍNGUA PORTUGUESA

METODOLOGIA DE ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA

2023/2024
Benevides Maurício (PhD)

Didáctica da Língua: CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Considerando a didáctica como a articulação de vários saberes e cientes da grande evolução que o saber tem experimentado actualmente, no caso da língua teremos de ter em mente que a linguística, nas suas várias perspectivas, abre constantemente novas vias; a Sociologia renova-se e enriquece-se, a Psicanálise descobre novos caminhos; a Etnografia e a Antropologia abrem novas pistas e encontram novos rumos. No campo da Literatura, regista-se uma considerável evolução decorrente de estudos vocacionados para o texto literário, sua dimensão histórica, social e filosófica, sua produção, sua recepção e, porque nelas implicados, estudos fortemente marcados pela Semiótica e pelo reavivar da antiga Retórica são desenvolvidos.

O aprofundamento do estudo da ciência da linguagem, quer no plano da Linguística propriamente dita, quer no da Semiologia ou da Semiótica, do seu entendimento como instituição social, gerou novas dimensões científicas, a saber, a psicolinguística, a sociolinguística, a etnolinguística ou antropologia linguística; estas, por seu turno, permitiram estabelecer uma interacção do discurso e do texto literário com a sociologia e a psicanálise, acentuando, assim, a sua componente pragmática.

Ao referir as escolas como oficinas da humanidade, Coménio, no século XVII, afirma " Aprende-se a fazer fazendo. Os mecânicos não detêm os aprendizes nas suas artes com especulações teóricas, mas põem-nos imediatamente a trabalhar, para que aprendam a fabricar fabricando. Portanto, nas escolas, deve aprender-se a escrever escrevendo, a falar falando, a cantar cantando, a raciocinar raciocinando, etc.". Embora o aprendente só aprenda/apreenda, quando implicado no objecto da aprendizagem, não se deve proporcionar um aprendizado empírico. Por isso mesmo, o professor deve empenhar-se não só na acção, mas também, e muito especialmente, na reflexão sobre a acção – a reflexão sobre a prática pedagógica -, na procura de meios e modos que facilitem a aprendizagem. Como tal, a investigação em didáctica ancora nas língua e literatura maternas para, a partir delas/dentro delas e não a partir de fora encontrar a dimensão didáctica – meios e modos -, permitindo ao

aprendente aprender, no acto de aprendizagem.

Halliday (Michael Halliday, linguista inglês), reflectindo sobre o estudo da língua materna, defende que os alunos devem ser levados a compreender o modo como funciona língua, correlacionando a instrução com a experiência, isto é, pelo uso efectivo da língua e pela reflexão sobre esse uso. Este autor diz " Não é necessário dizer as crianças o que devem dizer. O que tem importância é que elas observem o resultado do que dizem e lhes seja mostrado, pela introdução de variantes, qual a causa que conduz a esse resultado. Qualquer expressão oral do aluno ou do professor pode ser usada para mostrar a mágica de uma língua viva. Seja qual for o ponto em que mergulhemos na gramática, há um caminho para o observador cuidadoso começar sua viagem de exploração."

A Didáctica da língua materna – especificidade

O trabalho do professor de língua materna coloca-o frente a um sujeito falante da mesma língua, igualmente competente na sua utilização, hábil, criativo e original no seu desempenho. A não ser que se reduza a disciplina de Português a um estudo da gramática, a uma técnica de análise de texto, a uma história da língua ou da literatura, há um imenso espaço de intersecção entre as competências de professor e de aluno**, intersecção que não pode ser ignorada pelo docente sob pena de pôr em perigo todo o seu trabalho de ensinante.**

A função comunicativa é, para o cidadão médio, a mais importante das funções da linguagem, o que torna a competência pragmática a primeira no sistema de relações humanas. Ora nesta área, base de toda a interacção social, esteio de toda a relação pedagógica, cimento de toda a comunicação humana, todos somos, à partida, igualmente competentes. Por outro lado, se considerarmos a língua materna como o veículo privilegiado da participação, o molde de organização da estrutura mental, a forma mais natural de expressão, temos de aceitar que para além do professor, antes dele e ao seu lado, **recebem os alunos os mais variados estímulos e são confrontados com os mais diferentes modelos, desde o berço ao intervalo antes de cada aula**. Por tudo isso, ensinar a língua materna é tarefa que em pouco se assemelha à dos outros docentes e exige uma atitude didáctica original e consistente.

A didáctica da língua materna – princípios metodológicos

Alguns pontos concretos merecem ser sistematizados acerca deste assunto:

a) **O aprendente é mais importante do que a matéria que se ensina**. O aprendente é, e isto não é novidade na articulação ensino/aprendizagem, o pólo de toda a relação pedagógica. Ele é um indivíduo, detentor de uma competência original, portador de necessidades específicas de aprendizagem. **O conceito de turma, como conjunto de alunos com necessidades idênticas, não encontra espaço numa aula de língua materna.** Cada aluno é autor do seu itinerário e sujeito de um progresso próprio na apropriação e na articulação de cada novo item. A sua aprendizagem faz-se por enriquecimentos sucessivos, por consolidação e não por colagem de informações. Não há por isso cabimento para uma metodologia monolítica e uniforme, mas para didácticas disjuntas e congregadas. O aluno encontrará assim o desafio ao seu crescimento e o convite constante ao prazer de descobrir e aperfeiçoar a sua própria competência. Mais do que perguntar « como ensinar?», tem o professor que perguntar « a quem ensinar?», consciente de que a língua não é propriedade sua mas de todos os falantes e que, dependendo do estatuto de cada um, assim a execução

varia e sugere estratégias diferentes.

b) Falar(ler, escrever) é um comportamento. Mais do que ensinar ao aluno noções, regras de análise, categorias e esquemas, o professor é chamado a propor-lhe comportamentos verbais adequados a cada situação, eficientes para atingir os objectivos de cada momento, capazes de servir a relação interpessoal que se deseje. Isto significa inclusivamente uma reflexão e uma compreensão dos laços entre as dimensões linguísticas e extralinguísticas da comunicação, entre os comportamentos verbais e não verbais do indivíduo.

c) A língua assemelha-se a um poliedro espelhado em que cada face reflecte a realidade. Ainda que a atenção do docente incida prioritariamente na língua padrão, um estudo da língua materna não pode ignorar a diversidade de níveis e registos que a constituem. **Isto quer dizer, simultaneamente, respeitar as produções dos alunos, sobretudo se elas veiculam pertenças sociais, abri-los ao conhecimento e à interpretação das variantes do autor e treiná-los na utilização dos registos adequados às diferentes condições de comunicação**. A competência da comunicação terá que prevalecer sobre a competência linguística. A gramaticalidade de cada produção é um objectivo, mas a aceitabilidade tem a primazia, porque há diferentes níveis de necessidade de correcção gramatical e a verdade é que esta, só por si, nunca é suficiente para uma boa comunicação.

d) A função comunicativa comporta uma vertente informativa, uma interpessoal e uma textual e, destas, a informativa não é a mais importante. Na relação estabelecida pela linguagem há que ter em conta, com igual peso, os conteúdos de comunicação, os intervenientes e a forma definitiva que tal comunicação assume. Tal forma pode ser considerada o espaço de liberdade de escolha do falante, para além do condicionalismo estabelecido pela imagem que os interlocutores têm um do outro, pelo contexto situacional e, em última análise, pelo assunto de que se trata. O ensino da língua materna não pode ignorar estes diferentes elementos, fundamentais na estruturação de qualquer execução linguística.

O ensino da língua materna ocupa, em qualquer sistema escolar, um lugar diferente e privilegiado dentro do *curriculum* na medida em que goza do duplo estatuto de disciplina e de veículo de ensino/aprendizagem das outras disciplinas. Tal facto acarreta condicionalismos excepcionais que afectam e determinam todo o processo de ensino/aprendizagem**. Na verdade, ensinando em língua materna, todos os professores se apresentam implicitamente como modelos de produção linguísticas e, sobretudo para os das disciplinas discursivas, avaliando produtos em língua materna, quase todos se arvoram em juízes numa área para a qual não receberam formação específica**. O professor de português não pode ignorar esta ocorrência e, em nome dos objectivos globais da escola, não pode deixar de dar primordial importância ao estudo da língua como instrumento de comunicação e ao treino das capacidades dos seus alunos. Isto sem prejuízo, naturalmente, para o ensino dos mecanismos de funcionamento do sistema linguístico e dos meios necessários para a sua análise. No entanto, sendo a

língua materna o lugar por excelência do cruzamento e da partilha dos conhecimentos de todas as disciplinas, parece competir ao docente responsável o papel de estimulador da interdisciplinaridade possível na escola. Por outro lado, ela é também canal de aquisição, consolidação e transmissão de saberes que em muito transbordam para fora do circuito escolar – isso levará sem dúvida o professor a propor aos alunos uma reflexão sobre a relação língua/cultura.

As Quatro Competências Básicas no Ensino/Aprendizagem da Língua Portuguesa

Deveremos interrogar-nos acerca do seguinte: por que razão a Língua faz parte do currículo da Educação e ocupa, nele, um lugar central?

Existem muitos tipos de explicações nos quais não nos vamos deter.

Pensemos apenas no seguinte: a oralidade poderá ser considerada a mais no currículo – e, de certo modo, foi-o durante alguns momentos. A Criança, salvo um número muito reduzido de casos, chega à Escola a saber falar. Uma Criança de aproximadamente quatro anos consegue comunicar, com relativo à vontade, por meio do uso da Língua, praticamente tudo aquilo que deseja.

Tem-se considerado que, no ensino/aprendizagem da Língua Materna, há quatro competências básicas a desenvolver: *escutar*, *falar*, *ler* e *escrever*.

Duas dessas competências têm que ver com a oralidade (*escutar* e *falar*) e duas com a escrita (*ler* e *escrever*); duas têm que ver com a recepção (*escutar* e *ler*) e duas com a produção (*falar* e *escrever*).

A comunicação oral

A comunicação oral nem sempre se desenvolve num quadro interactivo como descrito. Os factores que, em geral, permitem estabelecer as suas diferentes modalidades são: a presença/ausência, no mesmo espaço, do emissor e do receptor; a possibilidade/impossibilidade de interacção; o tempo (imediato/retardado) de retorno. A estes critérios deve, ainda, acrescentar-se o grau de formalidade da intervenção.

Cada um dos factores referidos, por si só, não é suficiente para definir uma modalidade. Assim, uma situação de comunicação em presença, bidireccional pode ser marcada por regras de comportamento e exigências de formalização que estabelecem o tempo e a forma do retorno, restringindo os processos interactivos. Por outro lado, mesmo em situações em que prevalece a unidireccionalidade comunicativa (em presença, no caso de uma sessão política ou de uma cerimónia religiosa; à distância, nas transmissões televisivas ou radiofónicas) o estudo do processo comunicativo e a moderna tecnologia têm facultado meios de abertura dos circuitos e de obtenção de retornos eficazes.

Em consequência do exposto, e no que diz respeito ao domínio de capacidades de comunicação oral, consideram-se três grandes áreas de trabalho, correspondentes a distintos objectivos de aprendizagem:

- Área de comunicação dominada pelo vector da interacção: ouvir para recolher informação e para interagir;
- Área da comunicação dominada pelo vector da expressão: usar a palavra em termos pessoais, desbloquear e adequar a expressão;
- Área da comunicação dominada pela apropriação, em situação, de técnicas específicas de formalização do discurso.

OUVIR E INTERAGIR

- Propostas genéricas

A comunicação, qualquer que seja a modalidade em que se processe, resulta sempre de um esforço de adequação e de cooperação, desenvolvido, em maior ou menor grau, pelos parceiros que nela intervêm, em obediência a determinados princípios.

Para descrever as regras que assistem aos actos comunicativos, H.P.Grice

(1968), formulou as seguintes máximas ou postulados de comunicação, reguladoras da interacção:

a) **Máxima quantidade** – seja informativo na medida certa, isto é, não diga mais nem menos do que o necessário;
b) **Máxima qualidade**- seja sincero, isto é, não veicule informação falsa ou para a qual não exista prova suficiente;
c) **Máxima relação** – seja relevante, isto é, mobilize informação pertinente quanto ao discurso anterior;
d) Máxima do modo – seja claro, isto é, evite um discurso obscuro e ambíguo, longo e desordenado.

APRENDIZAGEM SISTEMÁTICA DA ESCRITA

Quando, na actualidade, se procede ao levantamento dos principais pontos críticos do ensino do Português_ e do ensino em geral_ é quase inevitável falar-se da escrita e do baixo nível atingido pelos alunos, no termo da escolaridade obrigatória ou mesmo em níveis de ensino mais avançados, no que respeita a aptidões básicas desse domínio.

"Cada vez **menos** se escreve e se lê, na sociedade do **audiovisual** e do imediato; mas, apesar disso, continua alta a cotação social e simbólica do escrito".

A escola é **responsabilizada** pelo produto da sua acção: fracasso dos seus alunos no uso quotidiano da escrita; de um outro ponto de vista, é a escola que tem de estabelecer padrões, referenciais de desempenho objectiváveis em metas de aprendizagem válidas e conduzir os alunos em função dessas metas.

O essencial do processo de escrita não é susceptível de observação directa nem pode **reduzir** às características do **produto final**, o texto escrito.

Há outros aspectos que se devem ter em para além dos que dizem respeito às estruturas gramaticais do produto final. Devem ser observadas algumas questões ligadas ao próprio aluno_ Como concebe o objecto de aprendizagem? Que percursos desenvolve ao escrever? Que dificuldades se lhe colocam? _ e sobre o professor_ Em que momentos deverá intervir? Que modos e instrumentos de actuação privilegiará?

ASPECTOS GENÉRICOS DA ESCRITA

Diferido e permanente;

Autónomo, isto é, menos dependente do contexto situacional;

Susceptível de manobras de planificação e de regulação prévia mais acentuadas e cuidadosas;

Marcado pela observância mais rigorosa de prescrições padronizadoras, da ordem da língua e do texto.

MODELOS PROCESSUAIS DA ESCRITA

Etapas convergentes do processo de escrita: fase de **pré-escrita**; fase de **escrita** e fase de **pós-escrita**.

Análise do quadro(modelo)

Apresenta três componentes: a componente relativa ao **sujeito** do processo da escrita, a componente referente ao **contexto da tarefa** e a componente respeitante ao **processo** da escrita, propriamente dito.
Podemos fazer as seguintes correlações:
Fase de pré-escrita…planificação
Fase de escrita…textualização
Fase de pós-escrita. Revisão

Em síntese, escrever é um processo complexo, de construção de sentido, que para se realizar exige que:

- se eleja uma audiência específica;

- se represente, com clareza, o que se pretende dizer (embora tal não signifique, sempre, dizê-lo de modo directo, explícito);

- se seleccione, em consonância, o modo como se pretende fazê-lo.

A ESCRITA NA ESCOLA E NA AULA DE PORTUGUÊS

Existe no sistema de ensino um conjunto de ideias e modos de actuação responsáveis pelo fenómeno de «desertificação» a que

hoje se assiste no território da escrita.

Verifiquemos alguns desses modos de actuação:

1.º- A escassez e o artificialismo das situações de produção de textos: ausência de destinatários e de objectivos concretos condutores da escrita, bem como de mecanismos de circulação social dos textos. Na escola actual e mesmo na aula de Português, **o aluno escreve, quase exclusivamente, para ser avaliado** e é-o, apenas, em relação ao produto final da escrita.

2-º- Há um vazio de orientação relativamente às características do tipo texto que se pretende. O aluno é aconselhado, desde cedo, a fazer um plano, mas raramente é instruído nos modos concretos de o realizar e de o desenvolver com êxito.

3-º Em consequência de tais imprecisões e ambiguidades, no processo de avaliação, utilizam-se critérios muito genéricos e instrumentos quase universais (grades de análise da composição escrita) onde se avultam características como «criatividade», «originalidade», «riqueza vocabular», etc.

ESTRATÉGIAS DE INTERVENÇÃO DO PROFESSOR

1º- aprendizagem da planificação

Trata-se de ajudar o aluno a identificar o tipo e o objectivo da comunicação e adequá-la às características do público.

Actividades e tarefas possíveis:

- dado um mesmo facto (por exemplo, incidente de rua), definir para o seu relato escrito objectivos comunicativos distintos: informar, criticar algo/alguém, defender a perspectiva ou os interesses de um dos intervenientes, etc.;

- dado um mesmo acontecimento e um mesmo objectivo comunicativo (por exemplo, resumir uma notícia de carácter científico), conceber três destinatários diferentes e prever as características desse resumo;

- dada uma mesma estrutura textual (relativa a um texto utilitário, como a carta ou a notícia, ou a uma narrativa comum), inserir nela diferentes tipos de ocorrências ou informações;

- dado um tópico (por exemplo, «comunicação», «ecologia», etc.) inventariar informação disponível sobre o mesmo; seleccionar essa informação de acordo com:

- Diferentes tipos de texto;
- Diferentes objectivos comunicativos;
- Diferentes públicos

- dado um acontecimento e um tipo de texto preciso (narrativa), desenvolver um esquema/plano que comporte:

- a superestrutura textual (e respectivas sequências);
- a distribuição das instâncias enunciativas (fala do narrador, fala das personagens).

São algumas sugestões relativas à fase da planificação da escrita que devem ser consideradas. Outras sugestões são válidas desde que não se perca de vista a relação entre objectivo/destinatário/forma e conteúdo da comunicação.

2.- Aprendizagem da textualização

Este domínio é, tradicionalmente, aquele de que o professor mais se costuma ocupar, embora o faça, quase sempre, com um conjunto de instrumentos fornecidos pela gramática do sistema linguístico, sendo uma gramática da escrita e da frase, nem sempre é suficiente para captar a dimensão enunciativa e textual da linguagem.

Um elemento importante na textualização é a **coesão.**
Tornar um texto coeso significa, pois, entre outras operações:

- seleccionar elementos articuladores intra e interfrásicos;

- utilizar substitutos pronominais e gerar cadeias de anáforas;
- estruturar referências(nominais, temporais/espaciais)
- realizar operações de determinação;
- proceder a substituições lexicais;
- realizar apagamentos, elipses; repetições oportunas; precisões, explicitações, restrições de sentido; etc.;
- hierarquizar os tópicos discursivos (instalar, prosseguir ou mudar de tema):
- efectuar uma pontuação adequada (ao nível da frase e do discurso).

3- Aprendizagem das operações de revisão

As exigências deste tipo de trabalho são múltiplas, uma vez que a revisão se tem de exercer nos vários planos de estruturação do texto, o que significa um reforço da atenção e da mobilização de conhecimentos.

Daí que se recomende o recurso a estratégias diversificadas, envolvendo auto e hetero-controlo das produções, trabalho individual e trabalho de grupo, dada a necessidade de anular a falta de distanciação crítica que afecta o sujeito, relativamente aos produtos da sua escrita.

Assim, constituem modalidades de revisão:

- (re) leitura individual das produções;
- Leitura mútua, simples;
- leitura apoiada em :fichas, listas de verificação, códigos de correcção, etc.;
- consulta de obras (gramáticas, prontuários, dicionários, glossários, guias, etc.);
- apreciação dos produtos da análise realizada: reparação dos textos;
- integração, em novas produções, dos mesmos dados.

A PRODUÇÃO (TOTAL) DE TEXTO

Sob este título, pretende-se abarcar formas de acção didáctica e sugestões processuais que se concretizem em actividades de «escrita total»: funcional, recreativa e extensiva.

Com a expressão «escrita total» são designadas todas as práticas em que os alunos são solicitados a pensar, tanto quanto a escrever, a totalidade de um texto, a propósito de uma prática de escrita.

1- Escrita funcional

Este tipo de produção só será possível numa fase do processo complexo de apropriação de modelos de escrita em que se tenham reforçado as estratégias de carácter sectorial.

A escrita funcional tem vantagem porque é **conduzida por uma tipologia de textos e de géneros/subgéneros de escritos**, quer para assegurar a diversificação de recursos e actividades, quer para conferir rigor ao trabalho, que terá de respeitar as características essenciais a cada objecto de escrita considerado.

Face às sugestões programáticas relativas a este tipo de escritos, o professor deverá aproveitar a diversidade de situações-problema, geradas na dinâmica da escola e das aulas, para ajudar a definir prioridades e organizar a produção, integrada ou não em projectos de trabalho mais amplos.

Poderá, por exemplo, numa fase inicial, propor a feitura de dois quadros de referência para uso comum:

a) a lista dos tipos de géneros de textos referidos no programa de Língua Portuguesa(por classes ou níveis de ensino);
b) o elenco dos tipos e géneros de escritos com que os alunos já estão familiarizados, porque:

- constituem instrumentos usados nas diversas disciplinas curriculares;

- fazem parte da sua experiência de vida quotidiana.

Definidas as necessidades e as opções orientadoras do trabalho, passar-se-á ao seu desenvolvimento. Como se referiu, a adopção de metodologias que transformem a aula numa «oficina» especializada de texto terá, neste domínio, peculiar razão de ser, dado que os escritos funcionais, ou mesmo outras produções de carácter lúdico mas consumatório (como a adivinha, a anedota…) se apresentam, em geral, bastante codificados. **O conhecimento das respectivas regras (de ordem micro e macro-estrutural) por parte do aluno facilitar-lhe-á as tarefas de produção.**

2- Escrita recreativa e extensiva

A produção escrita extensiva anda, em geral, associada a momentos de criação e expressão pessoal e, portanto, à escrita «por prazer». Ao contrário da escrita funcional, este tipo de produção, é feito num tempo e num espaço de escrita pessoal, em que ao aluno seja permitido incorporar as suas vivências e o seu imaginário, as suas representações mentais e os seus padrões estéticos, bem como os seus instrumentos linguístico-textuais e metatextuais. Daí que não sejam de excluir dessa escrita, em qualquer das suas fases, pistas de trabalho e momentos de reflexão em que **se apele aos conhecimentos (dos indivíduos/grupos) sobre processos de produção e reconstrução, recursos linguísticos envolvidos, características de textos, etc**. A escrita de carácter recreativo e extensivo, pela sua própria natureza, é sempre um processo integrativo de permanente (re) alimentação.

PRODUÇÃO DE TEXTO NARRATIVO

Atentemos a algumas sugestões(orientações) para a elaboração de textos narrativos.

- produzir textos em perspectivas autodiegética (diário, pequena biografia, episódios da vida);

  *continuar uma narrativa dada:

- de modo livre;
- condicionada pela exploração:
..das personagens
..dos lugares
..das unidades cronológicas
..do tipo de desfecho

- dada uma narrativa, transformar o papel e o estatuto de uma ou de várias das suas personagens (de secundária a principal); alterar o jogo de relações entre elas, mediante a escrita de diversas versões;
- compor uma narrativa a partir de um quadro (pré-estabelecido) de personagens e respectiva rede de relações;

- dada a descrição de uma situação, construir uma narrativa como resposta às questões:

- o que se passou antes?
- o que se vai passar a seguir?;

- dada duas sequências (por exemplo, de abertura e fecho), imaginar a evolução intermédia da narrativa.

PRODUÇÃO DE TEXTO DESCRITIVO

- criar/reconstruir ambientes e cenas ou momentos conhecidos (por exemplo, um mercado informal; o interior de um avião);

- criar espaços imaginários (por exemplo, descrever a 19ª Província do País, o mar verde) e descrevê-los em pormenor;

- dada uma figura conhecida (colega, amigo, familiar,

professor, etc.), transformar a sua descrição numa adivinha ou no ponto de partida de uma história de ficção;

PRODUÇÃO DE TEXTO ARGUMENTATIVO

- elaborar o comentário crítico de textos/obras lidos (relativo a aspectos internos e externos; parciais ou numa perspectiva global);

- comportamento das personagens;
- evolução das acções;
- opiniões expressas pelas diversas personagens
- pontos de vista expressos pelo narrador;

- escolher um tópico (livro, personalidade, tema de actualidade...) e elaborar um texto sob a epígrafe < pró.../contra...>(por exemplo Pró-direitos da criança);

- apresentar e defender propostas alternativas para determinados problemas.

PRINCÍPIOS ORIENTADORES DE UM PROGRAMA DE PROMOÇÃO DA ESCRITA

Em síntese do que tem vindo a ser exposto, enunciam-se algumas orientações que se consideram fundamentais para alicerçar um programa sistemático de promoção da escrita.

a) Em primeiro lugar considera-se necessário:

- criar situações em que a escrita surja naturalmente, correspondendo a uma necessidade (objectiva/subjectiva) reconhecida e com uma função ou um papel claramente identificado;

- proporcionar aos alunos o contacto com a diversidade de manifestações da cultura escrita, com a variedade de tipos e modalidades de textos, bem como momentos de observação contrastivas dos mesmos;

- estimular a observação e o autocontrolo do processo de construção de um texto, nas suas várias etapas, activando os mecanismos de ajustamento da escrita às diversas circunstâncias do acto comunicativo.

b) Desencadeada a produção e definido o seu enquadramento, é o momento de ajudar o aluno a :

- integrar uma diversidade de competências já interiorizadas, no trabalho de manipulação textual;
- estruturar a experiência dele resultante, não apenas com recurso a categorias e terminologia de base gramatical, mas à formulação de regras e princípios de ordem pragmática-discursiva e textual;
- exercitar o domínio de todos esses saberes em tarefas que proporcionem a produção, o alargamento, a redução e a transformação de texto.

c) Em paralelo com a sequência de trabalho, é desejável que se procure também:

- fomentar as práticas de avaliação formativa dos escritos (hetero e auto-avaliação);
- tornar complexa as situações de produção em termos de projectos que articulem a escrita com outras dimensões comunicativas, o trabalho individual com o colectivo, a actividade da aula com a pesquisa e a intervenção extra-aula;
- alargar as formas de circulação social dos textos produzidos pelos alunos

(na turma, na escola, noutro contexto), no respeito pelas suas especificidades comunicativas;

- favorecer uma progressão ascendente e diferenciada, quer no desenvolvimento das práticas de escrita quer na adopção de critérios de avaliação das mesmas.

Em suma, espera-se do professor que, assegurando o acesso à escrita, proporcione, em simultâneo, o prazer da escrita.

ENSINO/APRENDIZAGEM DO LÉXICO

O léxico é, sem dúvida, uma grande manifestação linguística de muitos falantes. O contacto comunicativo entre as pessoas vai tornar natural o alargamento do léxico individual.

A sala de aulas é um espaço privilegiado para se aprimorar o léxico. É uma vantagem tanto do ponto de vista quantitativo como do qualitativo. Mas há, no que diz respeito à relação professor – aluno, aspectos a ter em atenção.

São raros os professores que se interrogam em relação ao excessivo número de palavras desconhecidas que o aluno recebe numa aula. Um número reduzido de professores faz um juízo lógico e conclui que para este nível de ensino os alunos conhecem "essas palavras". A maior parte descarrega a matéria sem a mínima precaução. E, como a experiência mostra, os alunos dificilmente solicitam aos professores o significado das palavras.

Deste modo, devem ser tomadas algumas medidas no sentido de se analisar a questão do léxico, não apenas para a aula de Português. **Deve ser vista de forma abrangente, tendo em conta a especificidade de cada disciplina, o nível de escolaridade e a faixa etária dos alunos.**

O léxico do português actual é o resultado de um fio condutor essencial, o que provém do latim e de vários elementos, onde há empréstimos e variados condicionalismos sócio-culturais. O léxico português é um corpo formado por elementos de diferentes idades e origens, em que o latim chamado "latim vulgar" desempenha a função de estrato, cujos idiomas já existentes, os substratos, deixam marcas de vária ordem em que outros idiomas, como o árabe, línguas europeias e não europeias, os superstratos, intervêm de forma mais ou menos marcada.

O léxico é o subsistema da língua mais dinâmico, porque é o elemento mais directamente chamado a configurar linguisticamente o que há de novo, e por isso é nele que se reflectem mais clara e imediatamente todas as mudanças ou inovações políticas, económicas, sociais, culturais ou científicas. Isso implica adaptações que passam necessariamente por três possibilidades que se resumem em: câmbios semânticos; empréstimos e formação de palavras. A urgência em serem satisfeitas as necessidades de comunicação e expressão dos falantes, a exigência em configurar o que de novo surge na comunidade e a necessidade em manter a sistematicidade da língua, são as maiores forças que se manifestam no léxico.

De forma restrita, o léxico corresponde ao conjunto de palavras que constituem uma língua, isto é, sob o ponto de vista comunicativo o conjunto das palavras por meio das quais os membros de uma comunidade linguística comunicam entre si. Podemos considerar o léxico como algo de dinâmico, visto que se vai enriquecendo constantemente com aparecimento de novas palavras, surgidas a partir desse mesmo léxico ou importadas e adaptadas de uma outra língua.

O aparecimento de novas palavras corresponde, por vezes, às exigências dos avanços técnicos e científicos verificados nos diversos domínios do saber, o que obriga a criar novas palavras para designar novos conceitos e novas realidades.

O léxico que é constituído pelo conjunto de palavras de uma língua, designa-se por léxico geral. Já o conjunto de palavras extraídas deste léxico por cada indivíduo para serem efectivamente utilizadas

por ele, denomina-se léxico individual.

O vocabulário

O vocabulário, ao contrário do léxico, é o conjunto de palavras que o indivíduo utiliza num acto de fala determinado. Isto é, a partir do seu léxico individual selecciona um conjunto de palavras para utilizar numa situação específica.

Para o ensino/aprendizagem do vocabulário na aula de Português que é uma situação favorável para que o aluno exercite a língua, é necessário que ele se acostume a indagar o sentido das palavras desconhecidas com que depara e seja capaz de explicar as que são do seu domínio.

O meio ambiente em que o aluno vive condiciona o seu desenvolvimento vocabular. Este dado, que é válido para a aquisição da língua materna, é igualmente válido para o ensino/aprendizagem da língua segunda. Assim, o contributo que a escola pode dar para o desenvolvimento vocabular do aluno é variável, consoante o aluno provenha de um meio em que a língua portuguesa seja ou não utilizada como veículo de comunicação.

Muitas vezes, a escola é o principal local de aprendizagem do vocabulário da língua segunda.

A aprendizagem do vocabulário numa segunda língua pode apresentar dificuldades resultantes da semelhança maior ou menor existente entre o vocabulário dessa língua e o vocabulário da língua materna. Essa dificuldade será tanto maior quanto maiores forem as diferenças existentes entre língua materna e língua segunda.

O papel do professor no ensino/aprendizagem do vocabulário.

O professor deve ser capaz de "medir" o vocabulário dos seus alunos, caso contrário alguns poderão ter dificuldades em compreender a sua linguagem e não acompanharão devidamente a aula. Deste modo, o professor deve:

a) Verificar o desenvolvimento vocabular dos alunos.

Através do diálogo com os alunos ou de exercícios vocabulares, procurará aperceber-se do vocabulário que o aluno domina e das carências que terá de remediar;

b) Encontrar estratégias para aumentar o vocabulário dos alunos.

Na aula, a utilização diária do manual e/ou dos textos de apoio constitui uma fonte de enriquecimento do vocabulário do aluno. Para além disso e através de exercícios específicos, levará os alunos a adquirir novos vocábulos da sua disciplina e das outras disciplinas, a compreendê-los, a ter consciência de que os deverão usar de forma correcta e inserida no contexto próprio.

Metodologia do ensino do vocabulário

As palavras associam-se ao pensamento pelas relações que elas têm entre si e formam conjuntos em que cada palavra lembra outros elementos do conjunto em dado contexto.

Esta organização do pensamento facilita o recurso a determinadas estratégias para o ensino/aprendizagem do vocabulário.

Neste processo, haverá sempre a preocupação em:

a) Contextualizar a palavra – a palavra assume o seu verdadeiro sentido quando inserida na frase;

b) Verificar as suas relações com outras palavras da língua - a aquisição de uma palavra só é real quando o seu sentido é conhecido e esse sentido é apreendido através das relações que se estabelecem entre os vocábulos.

Exercícios de vocabulários

Os exercícios que a seguir se listam oferecem possibilidades várias de aplicação para a prática do vocabulário:

a) frases com espaços em branco para completamento;
b) Palavras cruzadas;
c) Listas de vocábulos por temas;

d) Associação de palavras;
e) Associação entre imagem e palavra;
f) Legendagem de imagens;
g) Descrição de imagens;
h) Exercícios de uso do dicionário.

Exercícios para o estudo de propriedades lexicais

São aqui apresentadas propostas de exercícios que visam exemplificar várias possibilidades/situações de explorar as palavras.

1-dado um par de homónimos, solicitar aos alunos que construam uma "família de palavras" para cada uma das interpretações;

Ex: **são**1 "sadio" e **são**2 "santo"

São1- saudável, saúde, sanidade, insanidade, sã, etc.

São2- santidade, santo, santíssimo, santa, etc.

2-Expressões idiomáticas

Construir frases que exemplifiquem o uso idiomático e não idiomático de uma mesma sequência de palavras.

Exemplo 1: O José **bateu as botas** na pedra para tirar o barro.

Exemplo 2: O José **bateu as botas** ao ser atropelado por um camião.

I-Relações de elementos

a) **Sinonímia-** solicitar ao aluno que precise as condições de emprego habituais para expressões sinónimas, apontando eventuais diferenças de conotação;

b) **Antonímia-** solicitar ao aluno que diga quais são os componentes compartilhados, e quais os componentes específicos de palavras que formam pares antónimos;

c) **Hiponímia-** dada uma série de palavras onde somente uma não é hipónimo de um determinado termo, pedir ao aluno que exclua o termo que " não combina", justificando a exclusão.

II- Relações semânticas entre enunciados

a) Consequência - solicitar ao aluno que complete por meio de uma conclusão óbvia: " A porta está fechada, logo…";

b) Contradição- pedir ao aluno que explique a anomalia de orações como esta: " O solteirão que mora na esquina é casado com a sua própria viúva";

c) Tautologia – pedir ao aluno que explique porque são redundantes as informações dadas na segunda parte da frase: "Cinco minutos depois de falecer, o inimigo de Jonas estava morto".

ENSINO/APRENDIZAGEM DA GRAMÁTICA

A palavra gramática é particularmente ambígua, segundo o contexto em que se insere. Assim, pode designar um princípio de organização interna próprio de uma língua, pode designar um saber mais ou menos metódico da língua ou ainda referir um conhecimento reflexivo das regras, normas e características de uma língua ou evocar um ponto de vista particular sobre o saber gramatical próprio de uma língua, uma escola ou sobre uma teoria sobre o funcionamento interno das línguas.

Parece-nos importante definir gramática como uma ciência que se propõe descobrir as regras que permitem enunciar todas as frases de uma língua, o que implica necessariamente a descrição dessa língua.

GRAMÁTICA IMPLÍCITA E GRAMÁTICA EXPLÍCITA

O conjunto de conhecimentos que aluno adquire em torno da gramática passa necessariamente por uma fase de domínio inconsciente das regras da língua e por uma fase de conhecimentos sistematizados.

Designa-se por gramática implícita aquela que muitos atribuem aos falantes. Também chamada de natural, consiste num sistema de regras interiorizado pelos falantes desde a infância, permitindo a eficácia do processo comunicativo. Este sistema é um saber intuitivo que o falante domina, mesmo que não saiba as regras da gramática tradicional.

Por outro lado, designa-se por gramática explícita o conhecimento consciente e sistemático da língua, o domínio de conjunto de elementos que estruturam a língua, isto é, a sintaxe, a semântica, a morfologia, a fonética, a ortografia, etc. Esta gramática contém a descrição dos mecanismos de funcionamento da língua e abrange as variações gramaticais decorrentes da variabilidade e da evolução da língua.

Há uma forte relação entre gramática implícita e a gramática explícita. O professor de português deve saber aproveitar o potencial linguístico que a criança traz de casa e aperfeiçoá-lo com as regras que a gramática explícita comporta. Deve criar exercícios que permitam que o aluno se auto-corrija e use a língua, no acto de comunicação, com a maior facilidade possível. Deve prestar atenção aos alunos que não têm o português como língua materna, uma vez que as estruturas frásicas das línguas bantu e do português apresentam diferenças consideráveis. **Sugerem alguns conhecedores da situação do ensino do Português, em Angola, que o professor de português deve, no mínimo, dominar uma Língua Nacional (Bantu**), porque acabará por ser uma mais-valia para si, visto que compreenderá e analisará com segurança os fenómenos que ocorrerem na sala de aulas e encontrará os melhores caminhos para ensinar a língua. Os alunos compreendê-lo-ão melhor e não vão achar, por outro lado, tão complicada a nova maneira de dizer a mesma coisa.

MÉTODOS DE ENSINO DA GRAMÁTICA

Para o ensino da gramática existem dois métodos fundamentais: o dedutivo e o indutivo. O que existe em grande quantidade são processos de levar à prática estes dois métodos.

O método **dedutivo** foi aquele que se usou durante muito tempo. O Professor diz a regra, o Aluno deduz os exemplos que se lhe aplicam. Como o raciocínio que o aluno faz é uma dedução, parte do geral (a regra aplicável a todos ou à maioria dos casos) para o particular (alguns exemplos a que a regra se aplica) o método designa-se de dedutivo. Por exemplo, se o Professor diz: o plural forma-se em Português acrescentando o som da fala ***x* (*che*)** à forma do singular. O som da fala *x* representa-se na escrita por **–s** (quando a palavra termina em vogal – *casa*, *casa**s***) ou –**es** (quando a palavra termina em consoante – *flor*, *flor**es***), o que o aluno tem de fazer é encontrar exemplos ou da sua cabeça ou de um conjunto de palavras, de um texto, etc.

O método **indutivo** tem a sua origem no facto de se pensar que a aprendizagem se faz por descoberta e que será mais durável quando assim for. Neste caso, o Professor dá um *corpus* – pode ser uma lista de palavras, pode ser um texto, etc. – e o Aluno infere a regra. Perante um conjunto de palavras ordenadas, numa tabela, em singular e os seus correspondentes plurais, que formem o plural regularmente, o Professor pede ao aluno que formule a regra de formação do plural regular em Português, pela observação daqueles exemplos.

O Aluno passou de casos particulares (*bota*, *botas*; *bolo*, *bolos*, etc.) para uma regra geral. Diz-se que o raciocínio que fez foi uma indução e, por isso, este método de ensino da gramática é designado de indutivo.

Nas últimas décadas, tem-se considerado que o uso do método indutivo é o mais aconselhável. Só que afirmar isto é inadequado.

ENSINO DA GRAMÁTICA E ESTILOS COGNITIVOS

Cada um de nós tem o seu estilo cognitivo e a diferença de estilo cognitivo acarreta uma diferença de estilo de aprendizagem. Uma das maiores críticas a fazer-se às teorias tradicionais da aprendizagem é justamente o facto de terem pensado que todos nós aprendemos da mesma maneira.

E não se aprende necessariamente melhor por indução do que por dedução. Depende do estilo de aprendizagem de cada um. Há crianças que aprendem melhor por indução, é inegável, mas também há crianças que aprendem melhor por dedução. A máxima que refere “aprende-

se a fazer fazendo", que tanta influência teve na Educação, é verdadeira para alguns aprendizes, mas errada para outros. **Há aprendizes que aprendem melhor por explicação teórica do que por manipulação, mas o oposto também é verdadeiro.** O que não é adequado é como regra absoluta para todos. Infelizmente tem sido tomada, muitas vezes, entre nós, como um princípio absoluto e indiscutível, com os efeitos negativos que conhecemos.

QUE MÉTODO DE ENSINO DA GRAMÁTICA ESCOLHER?

Colocam-se, então, as questões: qual o melhor método de ensino da gramática? que método escolher?

Sejamos muito claros: ambos os métodos são bons e não é só o indutivo que o é, como às vezes se pretende.

O Professor deverá usar um e outro alternadamente. Quando utiliza o indutivo, favorece a aprendizagem das crianças que aprendem preferentemente por indução. Mas, se o fizer sempre, criará obstáculos ou dificuldades – nem que sejam apenas afectivas - às crianças que aprendem melhor por dedução. O contrário também é verdadeiro.

Então, a solução melhor é usar alternadamente os dois métodos e não sistematicamente sempre o mesmo. Os processos de utilizar o método poderão variar muito: com ou sem recurso a texto; com ou sem recurso a lista de palavras; com palavras isoladas escritas em cartolina; a partir de um jogo; com recurso ao computador; etc.

Fases do Ensino/aprendizagem da Gramática

Recentemente, tem-se colocado a questão do ensino da gramática em fases diferentes. Já não é o método que está apenas em causa, mas coisas que estão para além dele.

É inegável que alguns aspectos da gramática explícita são muito complexos para os alunos pequenos, especialmente para aqueles que ainda não entraram na operatividade abstracta.

Fala-se em fases do ensino da Língua. Não interessará trabalhar sempre a mesma gramática do mesmo modo. As diferenças de idade e conhecimentos relativos ao funcionamento da Língua implicam que se possam considerar momentos mais apropriados para determinado tipo de ensino da gramática do que outros.

Existem várias teorias sobre esta matéria. Vejamos uma teoria com muito interesse e que é simples. Diz que existem três fases do ensino da gramática:

1.ª fase: **praticar**. Consiste em usar a Língua no maior número de situações variadas possíveis, tendo acesso – quer oral, quer escrito – aos melhores modelos;

2.ª fase: **descobrir**. Consiste em verificar paralelismos, diferenças, casos particulares de funcionamento, em função da situação, e de reflectir sobre isso, etc.

3.ª fase: **sintetizar**. Consiste em entrar na gramática explícita, porque nas fases anteriores esteve-se ao nível da gramática implícita e na transição para a gramática explícita. Nesta fase, o aluno deverá adquirir a metalinguagem gramatical, aprender – por descoberta ou não – os mecanismos básicos do funcionamento da Língua Portuguesa e aplicá-los.

Normalmente, considera-se que a fase do praticar deverá ir até aos 11 ou 12 anos; a do descobrir até aos 14 ou 15; a do sintetizar daí para a frente.

COMO SE ENSINA GRAMÁTICA?

Inicialmente, o ensino da gramática consiste no praticar da Língua. Mas não num praticar de qualquer modo. Que características deverá ter essa prática?

Primeira: permitir que todas as crianças falem variadíssimas vezes por dia com outras crianças, duas a duas; em pequeno grupo, de até umas cinco; e em grande grupo.

Segunda: deverão criar-se situações em que as crianças falam com adultos: com o Professor; com os demais funcionários; com adultos que venham contar histórias ou participar noutras actividades.

Terceira: variar o tipo de situações em que a Criança tem de interagir. Deverá produzir diálogo, monólogo, expor,

perguntar, ouvir, etc. O jogo dramático desempenha, aqui, um papel de alcance enorme.

Quarta: o Professor deverá pedir à Criança, com regularidade, que esta se explique melhor, que seja mais clara, no sentido de ela tomar consciência de que quem também comanda o nosso discurso é quem o recebe. Nós temos de nos adaptar constantemente à capacidade de compreensão dos outros e ao *feedback* que eles nos dão.

Quinta: o não verbal tem uma função enorme na comunicação oral frente a frente. Não pode ser negligenciada a expressão do rosto, do corpo, dos braços, a postura, a expressão e tom de voz , etc.

Sexta: sempre que possível, deverão analisar-se, até onde for possível, as diferenças de significação de modos diferentes de expressão.

Sétima: deverá aproveitar-se, para observação e, se possível, para análise, a utilização de todos os sinais porque todos eles têm significado: os tipos de vestuário; o significado da disposição das salas – para actividade normal, para festa, etc.; as letras dos livros; etc.

Em momentos mais avançados, além dos atrás referidos, deverá recorrer-se também aos processos seguintes:

Primeiro: com recurso a reflexão sobre a iniciação à leitura e à escrita.

Segundo: vejamos uma possível metodologia do ensino da gramática. Depois de a Criança possuir um conceito ao seu alcance do modo como funciona a Língua – e que poderá ser o anteriormente exposto - ,deverá verificar-se se todas as crianças praticam adequadamente o fenómeno que queremos estudar explicitamente. Depois:

a) entraremos, então, na fase da motivação para o estudo explícito do ponto seleccionado. Poderá recorrer-se a um diálogo do Professor com os alunos, a um texto escrito, a uma lista de palavras, a uma produção oral ou escrita dos alunos, a uma correcção da oralidade ou da escrita, etc.

b) a seguir, entraremos na fase da descoberta que poderá consistir em: manipular uma estrutura linguística;
fazer mudanças de ordem das palavras (*o António ama a Maria* não tem o mesmo significado que *a Maria ama o António*), substituição (*o Pedro estuda* poderá ser substituído por *ele estuda*, *o aluno estuda*, *o rapaz estuda*, etc.), redução, expansão, transformação, etc.

anotar o que é constante (**pato**, **pato**s), o que muda (pato, pato**s**), os processos ;

formular hipóteses sobre o porquê da mudança ou da invariabilidade (por que dizemos *um lápis*, *dois lápis*)

representar graficamente, com recurso a desenho, por exemplo a várias cores, com animação, no computador, etc., o que muda e como muda e o que fica invariante;

c) a seguir, vem a fase de aplicação da hipótese formulada – a regra que explica o funcionamento do fenómeno noutros casos;

d) depois, a fase de generalização quando verificado que a regra se pode aplicar a muitos outros casos. Deverá ser seguida de sistematização, isto é, o aluno deverá fazer um registo escrito, por exemplo, no caderno, das suas aprendizagens e deverá ver como essa matéria aparece no seu manual, numa gramática, etc. e aprender a consultá-los quando necessitar.

A seguir deverá vir a avaliação, isto é, o Professor deve analisar todo o processo, não excluindo as produções dos alunos, e verificar de que modo as aprendizagens foram adquiridas, quais os seus pontos fracos e os fortes, como remediar aprendizagens insuficientes, como possibilitar que alunos mais curiosos, mais interessados, mais capazes reforcem e aumentem a sua aprendizagem.

Finalmente, o aluno deverá ver a utilidade da sua aprendizagem, vendo, sempre que possível, para que serve, quando procura compreender um enunciado oral ou escrito ou quando procura produzir um enunciado escrito ou oral. Sem isso, ele achará – como muitas vezes os docentes pensam – que a aprendizagem da gramática explícita é inútil, já que para nada serve, *eu até sei falar Português..., para que é que eu preciso de saber isso...*

A Pragmática e o Ensino/aprendizagem da

Língua Portuguesa

A consideração de alguns aspectos da Pragmática interessa-nos muito para compreender algumas linhas de força da direcção em que há-de evoluir a Criança e quais os vectores orientadores pelos quais o Professor se deverá guiar no ensino/aprendizagem da Língua Portuguesa.

Existem variados conceitos de Pragmática, com diferenças substanciais de concepção e de âmbito. Aqui, consideraremos Pragmática a disciplina que se ocupa do estudo do uso efectivo da linguagem e das condições quer do locutor (o emissor), quer do alocutário (o receptor), quer do(s) contexto(s) que moldam as interpretações que são feitas das mensagens ou a partir delas. **A Pragmática, ao contrário da Linguística, não se ocupa estritamente do linguístico, preocupando-se em estudar, entre muitas outras coisas, o efeito que as mensagens provocam nos alocutários**. Enquanto a Linguística analisará a organização de um texto argumentativo – por exemplo, publicitário – a Pragmática estudará também os efeitos desse discurso – por exemplo, se os alocutários são convencidos por esse discurso, se são muito, pouco, etc.

Actividades Lúdicas no Ensino/aprendizagem da Língua Portuguesa

As actividades lúdicas, no ensino/aprendizagem da Língua Portuguesa, apresentam diversas vantagens. Vejamos algumas:

a possibilidade de distensão, relaxamento. O jogo constitui, em regra, um momento de pausa, de outras actividades que a Criança poderá considerar cansativas, enfadonhas, etc.;

reforça a relação afectiva das crianças com os aspectos do desenvolvimento linguístico que pretendemos ;

permite a consciencialização da importância e do valor das regras. Alguns jogos permitem que se discutam as regras e que sejam modificadas, o que implica o desenvolvimento de apreciáveis capacidades de argumentação, de coerência, etc.;

permite o desenvolvimento da cooperação, no caso dos jogos em equipa;

permite a consolidação de conhecimentos linguísticos, textuais.

Jogos de Linguagem

A classificação dos tipos de jogos é difícil e, quase sempre, insatisfatória. Procuraremos, de seguida, dar exemplos de jogos de linguagem que se poderão realizar na Escola.

Provavelmente, o jogo de linguagem mais antigo, reconhecido como tal, será a **adivinha**. O seu potencial e alcance formativos são enormes.

A adivinha permite a competição, por um lado, no sentido de saber quem acerta primeiro na adivinha, e a cooperação, uma vez que os erros anteriores dos outros permitem que a adivinhação se faça por um processo de cooperação**. Mas a adivinha desenvolve também capacidades de estar atento, de desenvolvimento semântico, entre outras.**

Se as crianças deverão tentar descobrir a solução das adivinhas tradicionais, deverão, também, tentar memorizar algumas e construir, elas próprias, as suas adivinhas.

Construção de **rimas**, **quadras**, letras de **canções**, etc. A criação de rimas é um processo muito apreciado pelas crianças. Tem um autêntico carácter de jogo, que pode ser desenvolvido em grupos, individualmente, em competição de uns grupos com outros, etc.

A utilização do **provérbio** tem um potencial lúdico muito grande. A Criança deverá recolher provérbios no seu meio, aprender alguns na Escola, saber aplicá-los de forma sensata, por exemplo, como moralidade de histórias; em situações da vida pessoal ou colectiva das crianças, etc. Mas a transformação de provérbios tem um alcance lúdico e formativo muito grande. As capacidades de apresentar novas facetas, novas aplicações de velhos provérbios, mesmo por parte das crianças não cessa de nos surpreender.

A produção de textos **apelativos**. Quando é necessário fazer campanhas nas escolas, poderão ser as crianças a criar *slogans*, textos quase publicitários. Revestem-se de um carácter lúdico muito importante,

pela relação afectiva com a tarefa que propiciam à Criança e pela reflexão que permitem sobre o funcionamento da língua e o modo de trabalhar as suas potencialidades expressivas.

Os **acrósticos**. São poemas em que, quando lidos na vertical, a primeira letra de cada verso forma uma palavra, por exemplo, o nome de uma pessoa da qual o poema fala. Duma maneira geral, todos os jovens produziram uma ou outra vez, individual ou colectivamente, um poema destes. Os adolescentes apaixonados que escreviam às suas apaixonadas faziam, em tempos idos, muitas brincadeiras destas.

Podem-se construir, assim, adivinhas, em que a solução está escrita (inscrita) no seu próprio texto.

O **jornal escolar**, conquanto não seja apenas um jogo, poderá constituir uma actividade lúdica de enorme encanto para as crianças.

Há várias modalidades de jornal escolar. Talvez a mais importante seja o *jornal de parede*. Não nos esqueçamos que ele deverá estar mais ou menos à altura dos olhos das crianças. O responsável pelo jornal não terá necessariamente de ser o Professor, embora possa supervisionar o processo da sua construção e gestão. As crianças poderão trazer recortes de imagens, postais, fotografias, etc. ou poderão realizar trabalhos para serem colocados no *jornal de parede*. Há uma regra de ouro muito importante no jornal de parede: o que lá se coloca não deverá lá permanecer inalterável mais do que uns cinco dias. Se assim não for, as crianças (e os adultos também) perdem o hábito de para lá olhar.

Quando as crianças souberem ler e escrever, poderão produzir textos escritos, jogos, recolhas variadas de provérbios, adivinhas, anedotas, lendas, hábitos, receitas culinárias para serem colocados no jornal de parede.

Quanto ao jornal em papel, deve existir um jornal de turma, com uma periodicidade de, pelo menos, um jornal por período. Claro que poderá haver um jornal de escola. Um não invalida o outro. Os colaboradores deste jornal não se deverão ficar pelas crianças e pelo docente, mas alargar-se aos Pais e a outros elementos da comunidade.

A **página electrónica** da escola é uma espécie de jornal, muito mais versátil e de muito maior alcance, já que dá a volta ao mundo em fracções de segundo. Para além daquilo que poderá ser o jornal, pode disponibilizar outros trabalhos dos alunos, jogos – muitos deles retirados de outros locais da Internet – etc.

O processamento electrónico de texto também se pode revestir de um autêntico carácter lúdico, já que as crianças podem formatar de mil e uma maneiras diferente o seu texto, variar quase infinitamente as cores dos caracteres, capitular maiúsculas iniciais, inserir imagens, animação, sons, etc., o que dá ao uso do processamento electrónico de texto um autêntico carácter lúdico.

O **diário** deve ser um hábito que as crianças poderão desenvolver, a partir do momento em que adquirem uma mestria razoável da escrita, a partir dos oito anos. É uma actividade que costuma interessar mais as meninas do que os rapazes. Estes costumam ter mais interesse pela autobiografia. Podem revestir-se de um autêntico carácter lúdico.

Meta-aprendizagem e ensino/aprendizagem da Língua Portuguesa

Ensinar os alunos a pensar e a pensar bem tem sido, ao longo dos últimos milénios, no Ocidente, um dos grandes objectivos da Educação, tanto na Família, como nas instituições escolares.

Desenvolveu-se mesmo, já entre os Gregos, uma área do saber – a Lógica – que se ocupa da distinção dos bons e dos maus raciocínios, das qualidades dos bons raciocínios, do rigor e da disciplina do pensar, etc. Durante muitos séculos ensinou-se, no Ocidente, Lógica aos jovens que frequentavam instituições escolares, além de Dialéctica – que visava ensinar os jovens a argumentar, a defender e a atacar, essencialmente a atacar, o modo de pensar e os raciocínios dos outros, sobretudo na oralidade – e de Retórica – que visava ensinar, especialmente na oralidade, os jovens a convencer os outros, mediante a utilização de técnicas julgadas apropriadas. Claro que o

ensino e a aprendizagem destas matérias ocupava um lugar muito preponderante no currículo. À medida que foi necessário introduzir novas áreas do saber no currículo, este edifício constituído pela Retórica, pela Dialéctica e pela Lógica – a que também se associava, pelo menos, a Poética (já que também lhes andou associada a Declamação e outras, como a Gramática, a Ortografia, etc.) – foi-se desmoronando. A disciplina, a que hoje chamamos Língua Portuguesa, acabou por abranger todas aquelas áreas do saber mas sempre com uma carga horária mais ou muito mais reduzida do que o conjunto daquelas áreas do saber tomadas isoladamente. A designação actual da disciplina tem aproximadamente um século – e, mesmo assim, a sua designação durante esse período não foi uniforme.

Especialmente a três áreas curriculares do saber foi, depois destas alterações curriculares, cometida a função de ensinar os alunos a pensar: à Língua Portuguesa – a um nível mais geral, básico e elementar –, à Matemática – no que toca ao rigor e ao formalismo do pensamento - e à Filosofia – a um nível mais específico e avançado.

Os diversos balanços que se fizeram das aprendizagens dos alunos na área do pensar, tanto enquanto estudantes, como depois, na sua vida de adultos, foram muito pouco satisfatórios.

Começou-se, então, a considerar que ensinar os jovens a pensar não era apenas um objectivo para esta ou aquela disciplina, mas sim para todo o currículo escolar. E que não era apenas uma tarefa da Escola, mas também da Família – que é quem, em primeiro lugar, e, de um modo mais personalizado, ensina melhor este processo -, da Sociedade e da Pré-escola.

O Conceito de Metacognição

Em 1970, formula-se, pela primeira vez, o conceito de *metacognição* como *o conhecer do conhecer*, ou seja, o conhecimento que o sujeito tem do modo como conhece, como adquire conhecimentos, como os armazena, como os evoca para os utilizar, etc.

Verificou-se, também, que as pessoas que têm mais consciência metacognitiva são mais realistas acerca das suas capacidades e sua utilização, são mais eficazes a resolver problemas e a gerir múltiplas tarefas, a aplicação do seu tempo, a dosear esforços, etc.

O conceito de consciência metalinguística é formado a partir do conceito de metacognição.

A metacognição ultrapassa a perspectiva da Lógica e também lhe fica muito aquém. O âmbito da metacognição é diferente do âmbito da Lógica. Mas, em Educação, talvez acabe por ser mais importante.

Considera-se que a metacognição é constituída por três componentes:

- o conhecimento;
- a tomada de consciência;
- o controle dos próprios processos metacognitivos.

O aprendiz vai desenvolvendo conhecimentos dos vários aspectos da situação de aprendizagem. Então, auto-regula as suas actividades cognitivas com o objectivo de melhor e mais eficazmente adquirir e gerir os novos conhecimentos ou competências e de os relacionar.

Podemos, então, dizer que existem vários tipos de conhecimento metacognitivo:

- o declarativo: é a autoconsciência de saber uma determinada coisa;
- o processual: é o conhecimento de como realizar determinada tarefa;
- o contextual: o conhecimento de quando e como usar uma estratégia particular.

O domínio deste processo faz-se espontaneamente, isto é, melhor ou pior, todos o fazemos sem dele termos consciência. Mas nem todos o fazemos com a desejada eficácia. Por isso, o domínio deste processo é demorado no tempo e pessoal. Ninguém se pode substituir a ninguém no desenvolvimento deste processo. Mas é possível ajudar as pessoas, nomeadamente as crianças, a fazê-lo. A Família tem, aqui, um papel muito importante e quase insubstituível. Por isso, seria necessário que estas questões fossem referidas, necessariamente de um modo muito elementar, nas reuniões com os Pais.

A Meta-aprendizagem

A partir do conceito de metacognição, formula-se o de meta-aprendizagem. A meta-aprendizagem é o acto de *aprender a aprender*.

O que é que isso quer dizer?

Além de aprender coisas, nós vamos aprendendo, consciente e/ou inconscientemente, como se aprende. Se uma Criança pequena, a brincar com um jogo de encaixe, sem o pretender intencionalmente, pela simples manipulação, encaixou uma peça noutra, ela poderá meta-aprender – e, normalmente, fá-lo – que, para encontrar solução para problemas de natureza idêntica, é necessário manipular as peças em causa, mudando-as de posição, até conseguir o encaixe.

Nas últimas décadas, a meta-aprendizagem passou para o centro das questões da Educação. Porquê? Porque o saber, hoje, se desvaloriza a uma velocidade alucinante. O que era cientificamente verdade ontem deixa de o ser hoje. Não só os conhecimentos mudam, como as práticas e as atitudes a eles associadas. Portanto, muitas coisas, que ensinamos, hoje, aos nossos alunos, não serão exactas ou aceites amanhã. E nessa altura os jovens poderão já estar fora do nosso alcance. Eles não precisarão de aprender coisas apenas no início da sua vida mas precisarão de aprender ao longo da vida. Mas, tipicamente, farão essas correcções às aprendizagens fora da Escola e autonomamente. Por isso, precisarão de desenvolver capacidades de aprender a aprender e de aprender autonomamente ao longo da vida.

E esta é uma mudança de atitude radical em Educação. No passado, na iniciação à leitura e à escrita, recorreu-se, com alguma frequência, à violência psicológica e física. O que estava em causa era que a Criança aprendesse naquele momento, porque se pensava que uma vez aprendida uma determinada coisa ela seria sabida durante toda a vida. Só que a realidade não é essa. Se a Criança teve uma má relação com a Escola e, particularmente, com a leitura e a escrita, quando adulta não vai querer ler nem escrever. E, não lendo nem escrevendo, perde gradualmente a capacidade de o fazer e volta ao estado de não leitora e não escritora. Daí que o trabalho sobre as atitudes, as práticas e a meta-aprendizagem seja prioritário na Educação. Quase que poderemos dizer – mas isso não é exacto – que mais importante do que aprender e saber é, hoje, em Educação, aprender a aprender.

A Meta-aprendizagem e a Língua Portuguesa

Se, ao nível dos princípios, parece que está tudo mais ou menos bem, ao nível do que as crianças devem meta-aprender, com respeito à Língua Portuguesa, as opiniões dividem-se e faltam estudos sobre essa matéria.

Vejamos algumas coisas que as crianças devem meta-aprender, no que respeita a Língua Portuguesa:

perguntar.

Acaba por ser um dos veículos de aprendizagem mais importantes para a Criança. Claro que estão em causa neste comportamento diversos factores como o estilo cognitivo da Criança (há crianças mais tímidas e menos tímidas, mais curiosas e menos curiosas), a educação recebida em casa, etc. Também por isso, o *Show and Tell* acaba por ser tão importante. A Criança não só terá de se exibir perante os outros numa situação algo desprotegida, como terá de formular e responder a perguntas. A Criança deve ser estimulada a perguntar o significado das palavras que desconhece ou que conhece mal, daquilo que não compreende, etc.;

aplicar

conhecimentos relativos à **estrutura semântica** das narrativas. Perante uma narrativa, fictiva ou não, a Criança deve saber formular as questões: **quem**? e o **quê**?, no sentido de identificar o sujeito e o objecto que ele persegue. Estas categorias serão fundamentais e serão as mais acessíveis a crianças pequenas. Mas as crianças mais adiantadas poderão passar para outras categorias da semântica estrutural;

verbalizar,

em voz alta, os passos a dar na resolução de uma situação problemática. Esta verbalização poderá ser feita pela Criança sozinha ou pelas crianças em grupo. Se for em grupo, alguma Criança se poderá aperceber que há um elo da resolução do problema que está mal ou

a faltar. Se for individualmente, poderá melhorar a consciência do que está a ser realizado e do que falta fazer;

procura autónoma de informação. Inicialmente, esta estratégia de meta-aprendizagem acaba por ser muito limitada. O perguntar, como já vimos, é, entre outras coisas, uma estratégia de obtenção de informação. Mas a Criança pequena não poderá ter ainda muita autonomia, apesar de, hoje, essa autonomia poder ser muito maior do que há apenas poucas décadas atrás. Mesmo que a Criança ainda não saiba ler, existem múltiplos meios audiovisuais em que a Criança poderá procurar, autonomamente, informação. Os livros de imagens, as enciclopédias audiovisuais, os audiolivros, os jogos de múltiplos tipos, a Internet, etc. permitem que a Criança obtenha autonomamente informação, mesmo que não domine a leitura. Quando dominar a leitura, essas possibilidades saem imensamente aumentadas;

autoavaliar o trabalho executado. Fazer bem a autoavaliação do trabalho realizado é difícil para muitas crianças pequenas que ainda não possuem a capacidade de se ver, não apenas como sujeito, mas também como objecto. Mas também há crianças pequenas que são capazes de o fazer. Por isso, há que preparar as crianças para utilizar esta estratégia metacognitiva.

Em idades mais avançadas, o Professor terá de trabalhar todas as estratégias de meta-aprendizagem vistas atrás e desenvolvê-las. Muitas crianças não as dominam ainda ou dominam-nas mal. Deverá ainda criar as condições para que as crianças desenvolvam, principalmente, as seguintes estratégias de meta-aprendizagem e de mecanismos de auto-regulação, embora existam outros que também poderão desenvolver:

previsão. Para falar, para escrever, a Criança deverá prever aquilo que vai referir e como o fazer. Se esse processo não é, inicialmente, muito consciente, deverá ser cada vez mais consciente. A redacção, como já vimos, desempenha, aqui, um papel crucial no desenvolvimento deste mecanismo de auto-regulação. A previsão do que se vai dizer ou escrever é cada vez mais necessária ao longo da vida das pessoas. Na leitura, esta capacidade também é muito importante, já que, ao ler, o leitor vai fazendo previsões, vai formulando hipóteses sobre o que irá acontecer provavelmente a seguir. Existem, inclusivamente, tipos de texto, como o romance policial ou a narrativa fantástica, em que a intenção do autor é confundir e frustrar as previsões mais esperáveis feitas pelo leitor durante o acto de ler;

planificação. A planificação distingue-se da previsão pelo facto de ser mais concreta e organizada. Pode ser oral ou escrita, mas é muito importante que as crianças façam planificações escritas de tarefas (por exemplo, programas de actividades diárias, de eventos, como festas, passeios, planos de férias, de fins-de-semana, etc.), planos de redacções, que descubram o plano de textos (por exemplo, a sua divisão em partes), o plano não expresso nas histórias de determinadas personagens, etc.;

o **controlo**. Controlar, nesta fase, consiste em determinar coisas como:

a própria Criança verificar se está efectivamente a fazer o que foi pedido na pergunta – e que pode assumir a forma de uma revisão final do trabalho escrito que realizou;

monitorizar o tempo que lhe deram para uma determinada tarefa, no sentido de determinar se está dentro do tempo, adiantada ou atrasada;

verificar se cometeu falhas de ortografia, de construção sintáctica, se foi clara no que disse ou escreveu, se o outro ficou convencido com o argumento que a Criança utilizou, se é preciso acrescentar mais alguma coisa, etc.;

se a metodologia que utilizou para resolver o problema proposto foi a melhor, etc.;

autoavaliação. Já falámos nesta estratégia atrás. Mas, sensivelmente a partir dos oito anos, as crianças conseguem um avanço bastante significativo nesta capacidade, que, no entanto, ainda continua a ter muitas limitações, quando comparada com a dos adolescentes ou dos adultos.

A Criança deverá determinar se consegue fazer o que pretende. Mas não deverá ficar-se por aqui. Não deverá, apenas, ganhar consciência de que é a melhor e que é inultrapassável ou que não é capaz de fazer o que pretende e que isso não tem remédio, isso será sempre assim. As crianças devem ser estimuladas a falar sem entraves das suas autoavaliações, embora isso seja difícil à medida que a idade avança e que a pré-adolescência se aproxima. Isso poderá ser feito oralmente, em grupo, ou individualmente, por escrito. As crianças deverão aprender a avançar para a fase de encontrar soluções para conseguirem aquilo que seja razoável e que pretendam atingir e abandonar as ambições insensatas;

comparação. É uma estratégia de meta-aprendizagem muito importante para resolver problemas de expressão linguística. Diz-se *anteviu* ou *anteveio*? Compara-se para ter a certeza. O infinito é *antever*. Trata-se de um verbo composto de *ante-* mais *-ver*. O verbo *ver*, na 3.ª pessoa do singular do pretérito perfeito do indicativo é *viu* e não *veio*. Logo, a forma correcta é *anteviu*. A comparação ajuda, também, a resolver dúvidas de ortografia. *Assado* escreve-se assim ou com ç: *açado*? Vamos comparar com o verbo: é açar ou assar? Parece ser *assar*, já que se distingue *eu asso* de *o aço*. E este último eu tenho a certeza que se escreve com ç. Então será *assado*. E assim sucessivamente;

memorização de procedimentos ou de máximas. É uma estratégia de meta-aprendizagem muito importante, por vezes negligenciada. Se memorizei que *as palavras graves terminadas em –l são graficamente acentuadas* (por exemplo, *fácil*) e se ainda não escrevi nenhuma vez *mantel*, determinando a sílaba tónica, verifico que a palavra é aguda e, portanto, esta regra não se aplica nesta situação. Aprendi, assim, a escrever uma nova palavra servindo-me de processos de meta-aprendizagem. Ainda que a Criança não precise necessariamente de saber de cor as máximas conversacionais de Paul Grice, ela deverá ir memorizando algumas como "sê claro", "não digas aquilo que acreditas ser falso", *não te repitas incessantemente*, etc. Isso será de um enorme alcance pela sua vida fora.

Como conclusão, convém reter que não poderemos, hoje, apenas estar atentos às aprendizagens das crianças, mas também às suas meta-aprendizagens, que lhes serão de grande relevância, quer no presente, quer especialmente no futuro.

Exploração de Textos

Antes de avançarmos, teremos de precisar vários conceitos, que são, com frequência, utilizados como sinónimos, mas que, na realidade não o são.

Compreensão de um texto: é a identificação do assunto geral de um texto. Se me perguntarem "de que trata *Os Lusíadas*?" e eu disser "da História de Portugal", alguém dirá que não compreendi *Os Lusíadas*. Se outrem responder "da viagem de Vasco da Gama", já lhe dirão que revela alguma compreensão da obra.

Análise de um texto: é o trabalho de desmontagem de passagens, de pequenos pormenores de um texto, na tentativa de melhorar, de pormenorizar a sua compreensão. Por exemplo: no soneto atribuído a Camões "Amor é um fogo que arde sem se ver", analisar o texto poderá consistir em perguntar, neste soneto, o que significa *fogo*. Ou, na *História do Capuchinho Vermelho*, identificar o que a Mãe disse ao Capuchinho. Reparemos, neste segundo caso, que a informação pedida está contida no texto.

Interpretação de texto: é o procurar de informação que não está expressa explicitamente no texto, mas que é de particular importância para a sua devida compreensão. Por exemplo, voltando à *História do Capuchinho Vermelho*, tentar saber por que razão é que o Capuchinho terá desobedecido à Mãe, será interpretar, já que essa razão não está expressa no texto. O respondente terá de a inferir. Os resultados desta inferência serão sempre pessoais e poderá haver divergência sobre as interpretações.

Comentário de um texto: é o acto de avaliar o texto, que, por vezes, se poderá manifestar na identificação da moral, da

mensagem que um texto pretende transmitir. Perguntas como "gostaste do texto? Porquê?"; "qual a moral desta fábula?"; "o Capuchinho procedeu bem ao desobedecer à Mãe?" são de comentário.

Está muito vulgarizado escrever nas planificações "análise e interpretação de...". Se for isso que se vai fazer, estará certo. Mas, normalmente, não se faz apenas isso. Para não se estar a dizer que se fez compreensão, análise, interpretação e comentário de..., criou-se a expressão *exploração de texto*.

Exploração de texto: é uma designação genérica que engloba todas as actividades didácticas que se podem fazer para extrair informação de um texto, seja ele oral ou escrito, nomeadamente a compreensão, a análise, a interpretação e o comentário.

Não se deverá confundir *exploração de um texto* com actividades *a propósito de um texto*. Por exemplo, perguntar, na sequência do trabalho sobre a *História do Capuchinho Vermelho*, "que objectos poderemos usar para cobrir a cabeça?", não será uma pergunta de exploração de texto. O mesmo se passará com um questionário de gramática, ainda que a frase ou as palavras em causa sejam do texto.

Momentos da Exploração de um Texto

O **primeiro** momento consiste na preparação ou motivação para a leitura. Pode ter formas muito variadas:

uma conversa com as crianças acerca de algo – o assunto, algum aspecto – focado pelo texto. No caso da *História do Capuchinho Vermelho*, seria sobre a obediência e a desobediência, por exemplo;

uma actividade anterior. Por exemplo, a realização de uma tarefa em que se picotou, pintou, etc. uma árvore poderá conduzir ao trabalho com a *História do Pinheirinho*;

um pedido das crianças para trabalharem a história ou o texto tal; etc.

o visionamento de um filme, etc.

O **segundo** momento é o da leitura.

a) Poderá ser feita pelo docente como *leitura modelo*;

b) poderá ser apresentada como um registo sonoro (feito pelo docente ou recorrendo a um registo existente no mercado. Atenção que são raríssimos os registos desta natureza existentes no mercado, que tenham verdadeiro interesse didáctico);

c) poderá pedir-se às crianças uma leitura silenciosa.

Talvez seja esta última a forma mais adequada, para as crianças que já sabem ler.

O **terceiro** momento é o do questionário, que veremos, depois, como se elaborará.

O **quarto** momento poderá ser a preparação da leitura expressiva pelas crianças, no caso de já saberem ler.

O **quinto** momento poderá ser a realização de uma actividade interdisciplinar de expressão, como dramatização; criar um desenho ilustrativo do texto; recontar a história em quatro pranchas de banda desenhada; recontar a história apenas com recurso ao corpo e aos gestos; etc.

O **sexto** momento poderá ser imaginar um final diferente para a história; introduzir mais uma personagem na história e fazer as alterações necessárias; continuar a história, acrescentando-lhe mais peripécias; contar a história ao contrário, transformando as personagens boas ou simpáticas em más ou antipáticas e o inverso; etc. Claro que as crianças que já sabem ler e escrever poderão realizar algumas destas actividades, individualmente ou em grupo, por escrito. Estas actividades prestam-se bem a melhoria de texto.

Como vemos, a exploração de texto é uma actividade complexa e lenta e não poderá reduzir-se à *análise* e *interpretação*.

O Questionário

Fazer perguntas será talvez a actividade docente mais difícil, embora, infelizmente, não exista a consciência generalizada disso. Há alguns estudos que mostram que os resultados dos alunos em exames e testes se ficarão a dever, em parte, ao modo como os questionários são elaborados. Só para termos uma ideia, aceita-se consensualmente que cerca de 1/6 (17%) das perguntas colocadas a sujeitos adultos acerca de assuntos correntes do dia-a-dia são mal

respondidas por o sujeito ter entendido mal as perguntas ou as ter interpretado num sentido diferente daquele que quem fez a pergunta tinha em mente. Muitas vezes, o aluno não responde ou responde mal não porque não saiba a matéria, mas porque não entendeu a pergunta. Não disponho de números quanto ao que se passa com os alunos na Escola. Mas admito como provável que esse número não seja inferior, antes pelo contrário, é possível que seja superior ao referido.

No questionário, há um elemento da máxima importância: a pergunta.

Como é que sabemos se uma pergunta é boa? Como é que sabemos se uma pergunta é adequada? Como é que sabemos se uma pergunta é fácil ou difícil?

Teremos de ir por partes, já que estamos a mover-nos em matéria muitíssimo complexa, insuficientemente estudada e, apesar de tudo, de capital importância.

Questões Prévias à Formulação de Perguntas

Antes de formular a pergunta, o docente terá de avaliar três importantes aspectos:

a) definir claramente aquilo que quer saber;

b) determinar se os alunos possuem a informação que o Professor quer obter ou se possuem os meios cognitivos ou outros de a construir;

c) saber se os alunos podem ter acesso à informação pretendida nas condições concretas em que a pergunta é apresentada.

Estes três aspectos são fundamentais.

O que é uma pergunta?

Não é nada fácil dizer o que é. Nos últimos anos, diversos linguistas se têm debruçado sobre essa questão e verificado que, no quadro conceptual actual, não é fácil ou será mesmo impossível definir o que é uma pergunta.

Tomaremos, aqui, pergunta no sentido do enunciado que o docente dirige à Criança, com a intenção de dela obter uma resposta. Esse enunciado poderá ser interrogativo

quantos anos tens?

ou não

diz a tua idade.

Princípios Gerais para a Elaboração de Perguntas

A boa pergunta deve obedecer a três princípios: **brevidade, simplicidade e objectividade.**

Brevidade

A brevidade da pergunta é fácil de compreender: refere-se ao menor número possível de palavras. Em princípio, perante duas perguntas idênticas e equivalentes, a mais breve, isto é, aquela que se servir de um menor número de elementos linguísticos, será a melhor. No entanto, esta brevidade tem um limite. Há elementos da pergunta que não é possível omitir. Com crianças até dez anos, aceita-se que uma pergunta oral não deverá exceder 9 palavras. Se for escrita, poderá exceder muito pouco essas nove palavras. Repare-se que, com adultos, perguntas com mais de 20 palavras se tornam difíceis porque aumentam o nível de confusão do inquirido.

Simplicidade

Simplicidade, aqui, refere-se aos meios linguísticos que constroem a pergunta. Haverá vários aspectos a distinguir, nomeadamente os que se prendem com o vocabulário e com a sintaxe.

Quanto ao vocabulário, retenhamos que:

a) as palavras mais frequentes no dia-a-dia serão aquelas que as crianças melhor conhecem. Constam, no essencial, do *Vocabulário do Português Fundamental*;

b) a significação concreta e abstracta: a utilização de palavras de significação concreta será sempre preferível ao emprego de palavras de significação abstracta mas, em muitos casos, não será possível encontrar palavras de significação concreta que substituam termos de significação abstracta;

c) os sentidos especiais das palavras: no âmbito de determinada área do saber, uma palavra relativamente corrente poderá ter uma significação especializada. Por exemplo, a palavra *programa*, que poderá ter significações precisas e especializadas, tende hoje a ser identificada por crianças pequenas como "programa de TV" e por adolescentes como "programa de computador";

d) a extensão da palavra: normalmente a palavra mais extensa

reveste-se, ou pode revestir-se, de maior dificuldade para os alunos. Na medida do possível, as palavras mais extensas deverão ser substituídas por palavras mais curtas.

Quanto à sintaxe, determinadas construções sintácticas complicam desnecessariamente as perguntas. A pergunta:

quais foram os alunos que chegaram atrasados?

é mais facilmente compreendida que

os alunos que chegaram atrasados quais foram?

A sintaxe das perguntas deverá ser despojada, o mais simples possível e próxima das estruturas dominadas pelas crianças num determinado nível etário.

A pergunta que utiliza a voz passiva é impossível de compreensão por crianças que ainda não a adquiriram (com menos de 11-12 anos) e, mesmo depois, é mais difícil que aquele que usa a voz activa. Repare-se no exemplo:

por que é que o João foi atropelado pelo carro?

é de mais difícil compreensão do que

por que razão o carro atropelou o João?

Questões hipotéticas são sempre de grau elevado de dificuldade e impossíveis de compreender por um número muito razoável de crianças antes dos 11 anos:

se te perderes na rua, o que fazes?

As perguntas que possuem orações concessivas não são compreendidas por crianças até aos 11-12 anos e, com frequência, mais:

embora soubesses que o sinal estava vermelho, por que atravessaste a rua?

Podemos substituir esta última pelo conjunto das três perguntas que se seguem:

viste ou não viste o sinal vermelho?

sabias ou não sabias que não podias atravessar?

então, por que atravessaste a rua?

A utilização de deícticos -*aqui*, *ontem*, *adiante*, etc. - deverá ser criteriosamente colocada no texto das perguntas. A sua significação é determinada pelo contexto e haverá posições em que se poderão prestar a ambiguidades e a confusões.

Devemos evitar formular perguntas com duas instruções numa questão só, por as crianças terem tendência a esquecer a segunda.

Viste ou ouviste alguma coisa?

Deverá ser desdobrada em

Viste alguma coisa?

e em

Ouviste alguma coisa?

Quando a pergunta é extensa - e há casos em que não haverá outra solução acessível -, se a primeira parte da pergunta faz sentido, o sujeito começa a responder sem ouvir o resto e pode acabar por responder um pouco fora do assunto que se pretende. Este fenómeno é muito frequente com crianças e mais frequente na oralidade que na escrita. Por isso, o docente deverá dar instruções às crianças para ouvirem a pergunta até ao fim e não começarem a responder antes de o Professor dar autorização.

Perguntas na negativa são mais difíceis de responder:

o rouxinol não é uma ave?

é mais difícil do que

o rouxinol é uma ave?

Devemos evitar perguntas em que apareçam duplas negativas lógicas porque são muito mais difíceis ou impossíveis de compreender pelas crianças:

***não** nos devemos **des**abituar de consultar o dicionário?*

Tenho encontrado muitas construções destas em perguntas de escolha múltipla do tipo "certo / errado". Reparemos que há uma grande diferença no grau de dificuldade da compreensão de

devemos lavar as mãos antes de ir para a mesa

e

não devemos ir para a mesa **sem** lavar as mãos.

Perguntas com tempos diversos complicam a sua compreensão:

o que achas que fizeste?

Objectividade

Diz-se, por outro lado, que a pergunta deverá ser **objectiva**. Já não é tão fácil definir o que é ser objectivo na formulação de uma pergunta. Ela deve ser precisa na indicação daquilo que se pretende. Por um lado, a pergunta deverá ter um elemento muito concreto que designe exactamente o que se pretende: *onde, quando, como, quem, qual, quantos, a quem, desde quando,* etc. Por outro lado,

o verbo que indica o que se pretende com determinada pergunta deverá ser preciso: *enumere*, *defina*, *saliente*, *exponha*, *disserte*. Por isso, os elementos citados que exprimem o fulcro sobre que deverá repousar a pergunta deverão ser os primeiros da pergunta.

São de evitar perguntas com indicações vagas. Por exemplo:

defina rapidamente frase

é uma formulação vaga, ao passo que

defina frase em 10 palavras

ou

defina frase em cinco linhas

são perguntas precisas.

A definição clara do *referente* é muito importante no tornar objectiva a pergunta. Numa pergunta em que se queira saber algo acerca do *último mês*, uns sujeitos poderão tomar a expressão como querendo referir-se às últimas 4 semanas e outros ao último mês do calendário. Por isso é importante precisar

quantas vezes foste ao cinema no mês de Dezembro?

ou

quantas vezes foste ao cinema nas últimas 4 semanas?

Isso ajuda a pergunta a ser objectiva. Poderá haver a intenção de apelar à criatividade do aluno, permitindo-lhe uma grande abertura no que vai responder.

Devem-se evitar perguntas que se prestem a mais do que uma interpretação. Suponhamos que um aluno diz que foi descoberto um novo músculo do corpo humano ainda não identificado anteriormente, o que de facto sucedeu há pouco. Se lhe perguntarmos

onde leste isso?,

ele tanto poderá responder "no jornal", como "à lareira", como "num anúncio". Certas palavras prestam-se a esse carácter pouco objectivo das perguntas pelo que convém evitá-las. São, duma maneira geral, alguns advérbios de modo: *facilmente*, *regularmente*, *frequentemente*, *raramente*, *dificilmente* e *adjectivos* como: *bom*, *mau*, bem como verbos: *falar*, *dizer*.

Quando a pergunta é feita oralmente, o docente deverá ter muita atenção sobre qual ou quais as palavras da frase que mais acentua, porque esse fenómeno altera o sentido profundo daquilo que se diz.

Didáctica da literatura

A didáctica da literatura mantém ainda o seu estatuto epistemológico em aberto, sendo no entanto certo que, à semelhança da própria didáctica, tende a constituir-se a partir de diferentes saberes, procurando estabelecer, definir e ordenar instrumentos conceptuais e estratégias pedagógicas que motivem e orientem a leitura crítica dos textos literários em contexto escolar. Isto significa que a didáctica da literatura precisa de realizar operações de recontextualização desses diferentes saberes para se poder constituir como domínio autónomo. Significa ainda que tem de se instituir como ciência de mediação, capaz de ter em conta o universo cultural dos alunos e seu nível etário. Seja como for, o ensino da literatura porque incorpora a informação disponibilizada por múltiplas disciplinas tende a ser um ensino integrador, dialógico e complexo. Esta complexidade é compreensível, quer pela dificuldade em definir o texto literário e a literariedade, quer ainda pela diversidade de olhares que sobre a literatura têm sido lançados. Assim, a didáctica da literatura exige um vasto campo de conhecimentos que abarca, pelo menos, a história da literatura, a teoria da literatura, a crítica literária e a linguística. Os outros campos científicos referidos redimensionam o estudo da literatura, propondo perspectivas úteis à busca de pertinência pragmática dos textos literários e a abertura à dimensão contextual: integração das estruturas das obras na história de um período literário; constrangimentos formais dos géneros literários; análise de outros textos (textos de crítica, textos literários de épocas diferentes…). A problemática da leitura literária ocupa naturalmente o centro da didáctica da literatura.

A didáctica da literatura, como se preocupa mais (mas não só) com a instância da recepção, tem de levar em conta o aluno/leitor como instância interpretativa do texto. O leitor real, empírico, deverá aproximar-se do leitor modelo. Isto é, o aluno tem de ser gradualmente

convertido num leitor, capaz de, através de uma actividade cooperativa e inúmeros passeios inferenciais, aceder aos códigos em presença no texto literário. O ensino da literatura para se instituir como prática de racionalidade não se pode deixar guiar apenas pelo gozo e prazer textuais. A didáctica da literatura encontra-se fortemente imbricada com a didáctica da língua, embora não deva ser confundir com ela. O facto do ensino da literatura se instituir em prática da língua, através da minuciosa atenção analítica à língua do texto literário não pressupõe o fechamento do sistema literário a outros sistemas (religioso, filosófico, jurídico, político, ético, etc…)

A capacidade de ler depende da competência literária e esta não se constrói nem à margem da linguagem dos textos, nem na ausência de um quadro de referências cronológicas dotado de uma ordem inteligível. O objectivo do ensino da literatura deve ser colocar o estudante em contacto com o objecto livro, na sua totalidade semiótica.

PROBLEMÁTICA DO ENSINO DA LITERATURA

1- *“ O ensino da Literatura como pedagogia cultural é um desafio que vale a pena enfrentar”*

Poderemos partir desta frase para desenvolver algumas reflexões complementares sobre a problemática do ensino da literatura. A proposta que encerra remete-nos para a dimensão cultural do fenómeno literário, dimensão a ter em especial atenção ao nível do ensino básico, pelas suas implicações na formação integral do aluno. Conhecer esse valor e essa importância é fundamental para o docente, que poderá assim perspectivar a sua actuação de modo a propiciar a existência de uma dimensão intra-subjectiva da leitura literária através da interacção entre referências textuais e evocações pessoais do aluno. A propósito da relação Literatura/experiências pessoais/mundo exterior, num texto que aborda o porquê do ensino da literatura, escreve Jean Alter:

*Enapprenant à maitriserl’oeuverlittéraire, à s’orienterdansle monde différentqu’ellepropose, à formuler une vision qui enrendcomptecorrectement, à integrer la multitude de phénoménes qui entrentenjeu, l’etudiants’entraíne à fairelemêmetravailsurle monde qui l’entoure, se prepare à resoudrece que jeconçoiscommeleproblème principal d’aujourd’hui: l’adaptation de l’homme à unmilieu de moinsréductible à l’humain. Lessignificationstrouvésdans la littératurenel’yaiderontguère car, à desexceptions prés, cesmondesimaginairesontpeu de rapportaveclesien; mais, enapprenant à cherchercessignifications, il aura reçu de nouslesrègles d’une démarche qui le servira dansl’expériencevécue.***(Porquoienseigner la littérature?, in AAVV, L’Enseignement de la Littérature, Paris,Plon,1970,p.144.)**

Tradução
Ao aprender a dominar a obra literária para navegar pelo mundo diferente que se propõe, a formular uma visão que realiza adequadamente, para integrar a multiplicidade de fenómenos que entram em jogo , o aluno é treinado a fazer o mesmo trabalho no mundo à sua volta, é preparado a resolver o que eu vejo como o principal problema de hoje : a adaptação do homem a um ambiente menos redutível a questões humanas. Os significados encontrados na literatura não vão ajudá-los porque ,salvo algumas excepções , esses mundos imaginários têm pouco a ver com o seu ; mas aprendendo a olhar para estes significados , ele receberá, de nós, as regras de um processo que o vai servir de experiência .

O autor apresenta aqui uma das razões que, segundo ele, justificam o ensino da literatura.

(P) Qual é o seu posicionamento face aos aspectos por ele apresentados?

2- Integrado na mesma obra colectiva, SergeDoubrovsky avança noutro sentido. Para ele, o tópico fundamental não será a procura de

justificações para a importância pedagógica da literatura, mas sim questionarmo-nos quanto aos âmbitos e métodos, numa Didáctica da Literatura, alertando para a diferença existente entre processo de produção e processo de compreensão :

*De la littérature, que peut-ilenseigner ,etcomment? La verité _génanntepourleprofesseur de littérature – est que la littératurenes'enseignepas. Tandisqu'onsort, en príncipe, d'une classe d'arithmétique ou de dessin, capable de calculeretdessiner, onnesortpas d'une classe de lettrescapable d'écrire, mêmeenthéorie (...) Ilfautapprofondircette paradoxe: uncourssur la poesienepermetpas d'écrireunseulbonvers, à celui qui ledonnecomme à celui qui lereçoit; ilnemetenpossession d'aucunschémaopératoire, d'aucunetechnique de productionlittéraire, la seuleproduction à laquelleilaboutisseétant la fameuse« dissertation» , genre qui, danslemeilleur cas, n'accèdepas à la littérature. Alors, qu'est-cequ'uncourscommunique? Onrépondra: uncertainsavoir, qui permet, non de faire de la literature, mais de l'expliquer. Là encore, ilfaudraitlonguement réfléchir à cehiatus, cettebéancecurieuse, entre processus de productionetprocés de compréhension, par quoilepremieréchappecomplétement au second ,laissantunrésidu de spontanéitécréatrice, surlequelilfautbiens'interroger.***(* **Introductions – le point de vue du professeuer", op.cit. p.16.)**

Tradução

De Literatura, o que se pode ensinar e como? A verdade _ para o professor de literatura - é que a literatura não pode ser ensinada. Enquanto que, em princípio, uma aula de aritmética ou desenho, pode-se calcular e desenhar, o mesmo não acontece numa aula para elaboração de cartas, mesmo em teoria (...) Devemos aprofundar este paradoxo: uma aula sobre poesia não permite que se escreva um único bom verso, tanto para quem ensina, como para quem aprende; põe-se à disposição esquemas operacionais, técnicas de produção literária, sendo que a única produção a destacar é o "ensaio" género notório que, na melhor das hipóteses, não acede à literatura. Então, o que é uma aula? Podemos responder: Há uma teoria que orienta não fazer literatura, mas explicá-la. Mais uma vez , devemos pensar muito sobre esse hiato , essa lacuna curiosa entre processos de produção e processos de compreensão, pelo que o primeiro escapa completamente do segundo, deixando um resíduo de espontaneidade criativa, em que temos de questionar.

(P) Que limites se levantam à actividade de "explicação" proposta pelo autor do texto?

3- Acrescentamos que este trabalho de "explicação", que constitui um dos principais momentos na abordagem do texto literário, conduzirá a um discurso sobre o discurso que incidirá não apenas sobre os materiais linguísticos utilizados, mas também procurará uma compreensão de outros factores (culturais, históricos, …) que condicionam o acto de escrita.

(P) Dos seguintes objectivos relacionados com o papel do ensino da literatura, qual é para si prioritário? Justifique.

a- Conduzir o aluno a tomar consciência de uma tradição cultural.
b- Conduzir ao aperfeiçoamento das produções escritas.
c- Incentivar a leitura de obras literárias.

d- Cultivar o prazer estético.

4- Esta questão coloca-nos perante uma outra problemática: a relação entre o ensino da língua e ensino da literatura. A verdade é que o processo de ensino/aprendizagem do Português incide sobre diferentes objectivos : por um lado temos metas ligadas ao conhecimento do fenómeno linguístico (por exemplo, a língua como sistema, os usos da língua, a natureza da comunicação), por outro, uma formação estético-literária e cultura. Dentro deste segundo campo, caberá considerar esse uso particular da língua, o literário, na sua relação com os valores estéticos e culturais, para além dos especificamente linguísticos. Embora com preocupações distintas, convém no entanto sublinhar que essas duas áreas de estudo não deverão estar compartimentadas, sobretudo nos primeiros anos, com risco de não se conseguir um desenvolvimento harmónico do aluno na sua relação com a língua:

*Defende-se o princípio de que a língua será utilizada na aula como um todo em estado de pleno uso, de modo que as suas várias vertentes – competência comunicativa e competência expressiva, vertente estética e vertente cultural – não se desgarrem, não se anulem, nem se sobreponham, antes se equilibrem, a partir dos textos que melhor suscitem a aprendizagem.***(Parecer da Comissão Científica— Departamento de Literatura da Faculdade de Letras de Lisbo*a, 1988)***